

PERCEPCIÓN DE FAMILIAS Y DOCENTES SOBRE LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA IMPLANTADA EN LA COMUNIDAD DE MADRID DURANTE LA CRISIS POR COVID-19

Perception of Families and Teachers about the Distance-Teaching Mode Implemented in the Community of Madrid During the Covid-19

Arántzazu DE LAS MORENAS MARTÍN
Universidad Nacional de Educación a Distancia
adelasmor2@alumno.uned.es

Recibido: 29/06/2020; Aceptado: 15/11/2020; Publicado: 27/12/2020

Ref. Bibl. ARÁNTZAZU DE LAS MORENAS MARTÍN. Percepción de familias y docentes sobre la modalidad de educación a distancia implantada en la Comunidad de Madrid durante la crisis por COVID-19. *Enseñanza & Teaching*, 38, 2-2020, 25-45.

RESUMEN: Este trabajo de investigación analiza el proceso que ha seguido la educación en la etapa de Primaria en la modalidad a distancia implantada, temporalmente, en la Comunidad de Madrid, a consecuencia de la crisis por Covid-19, desde la perspectiva de las familias y docentes de centros públicos, concertados y no concertados. La investigación se ha planteado haciendo llegar un cuestionario a las familias con hijos e hijas en Educación Primaria, consiguiendo una muestra de 120 respuestas y realizando entrevistas a dos docentes de diferente nivel educativo en la etapa señalada. Con los resultados obtenidos del cuestionario se ha realizado un estudio de tipo cuantitativo, a través de un análisis estadístico mediante SPSS, obteniendo información a partir del cruce de variables. El análisis cualitativo del contenido de las entrevistas se ha llevado a cabo mediante un sistema categorial mixto que ha permitido preestablecer categorías previas de las que se han extraído otras emergentes relacionadas con los aspectos de estudio. Los resultados muestran que

una gran mayoría de alumnos ha continuado su educación de forma virtual, aunque el acceso a internet de las familias y su disponibilidad de recursos digitales para continuar con el aprendizaje desde casa se ha visto influido por su nivel económico. Además, los docentes evidencian un cambio de modalidad marcado por la ansiedad y la descoordinación, y la necesidad de replantear el sistema educativo español a partir de una digitalización que supla las carencias detectadas.

Palabras clave: educación a distancia; e-learning; digitalización; familias, alumnos y docentes Educación Primaria.

SUMMARY: This research work analyzes the process that primary education has followed in the distance-teaching mode implanted, temporarily, in the Community of Madrid, as a consequence of the crisis by Covid-19, from the perspective of families and teachers of public, charter and non-charter schools. The research has been carried out by sending a questionnaire to families with sons and daughters in primary education, obtaining a sample of 120 responses and conducting interviews with two teachers of different educational levels at the indicated stage. A quantitative study was carried out with the results obtained from the questionnaire, through a statistical analysis using SPSS, obtaining information from the crossing of variables. The qualitative analysis of the content of the interviews has been carried out using a mixed categorical system that has allowed the establishment of previous categories from which other emergent ones related to the study aspects have been extracted. The results show that a large majority of students have continued their education virtually, although families' access to the internet and their availability of digital resources to continue learning at home has been influenced by their economic level. In addition, teachers show a change in modality marked by anxiety and lack of coordination, and the need to rethink the Spanish educational system based on a digitization that replaces the deficiencies detected.

Key words: distance-teaching mode; e-learning; digitization; families, students and teachers primary education.

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje en línea, o e-learning, se ha visto sumergido en un proceso de auge en los últimos meses a consecuencia del confinamiento que hemos vivido en España, y en todo el mundo, por la crisis del Covid-19. *La Vanguardia* recoge que, según un estudio de la Universidad de La Rioja, desde el año 2020 la educación online ha crecido un 900 % a nivel mundial, deduciéndose así que el confinamiento ha multiplicado el interés por la educación en línea (Sáez, 2020).

Es cierto que el e-learning surgió en la década de los 90, y su desarrollo y evolución han ido incrementando con el paso de los años, pero siempre como una forma alternativa de educación, incluso a veces ha llegado a confundirse con el aprendizaje en el aula apoyado por el uso de las nuevas tecnologías de

la información y la comunicación. El e-learning va mucho más allá de incorporar herramientas digitales al proceso de aprendizaje, pues requiere un cambio en los roles de docente y discente, un cambio que comienza por situar al segundo en el centro del escenario formativo, atribuyendo al primero el papel de transmisor de la información y diseñador de situaciones de aprendizaje.

En el aprendizaje en línea es el alumno el que va construyendo su conocimiento, un conocimiento eminentemente significativo, pues parte de su nivel y avanza de la mano de su ritmo de aprendizaje, desarrollando en él la autonomía a través del descubrimiento, la investigación, la interacción o la colaboración. Pero es innegable que el docente debe tener un cierto nivel de competencia medial que, por supuesto, no solo haya adquirido durante su formación o preparación inicial, sino que haya renovado permanentemente, adaptándose así a la continua evolución de la sociedad del conocimiento.

En los últimos años la tecnología ha aumentado en nuestra vida personal y laboral, convirtiéndose en una realidad en las aulas, lo que nos lleva a pensar que el manejo y el uso de herramientas digitales en los docentes podría calificarse como, al menos, aceptable, pero lo cierto es que muchos profesionales de la educación se han visto atados de manos ante la situación de confinamiento vivida. *El diario.es* recogía la opinión de Alfonso Infante, profesor y doctor por la Universidad de Huelva, quien afirmaba que el cambio hacia el e-learning es un cambio de modelo pedagógico y no supone únicamente dotar tecnológicamente los centros (Domínguez, 2020).

Así mismo, *La Vanguardia* anunciaba recientemente que cerca de 10.000 docentes de Castilla y León habían participado en los últimos meses en cursos formativos en nuevas tecnologías y recogía las declaraciones de la Consejería de Educación, que aseguraba que este modelo de educación en línea que se había tenido que implementar a consecuencia de la pandemia no sustituiría a uno presencial, pero sí debería complementarlo de cara al futuro (Redacción, 2020).

Todo esto nos lleva a deducir que, evidentemente, nadie estaba preparado para una situación como la que hemos vivido, y la educación presencial, tampoco. Pero parece innegable que el replanteamiento del sistema educativo de nuestro país se está imponiendo a marchas forzadas sobre las diferentes comunidades autónomas. El avance de las nuevas tecnologías es imparable y, con él, la ebullición de herramientas digitales que no solo pueden complementar una educación, sino, tal como hemos visto, ayudar a mantener el proceso de aprendizaje en tiempos de confinamiento.

Y, en este punto, señalamos el papel de las familias en este proceso que ha supuesto una necesaria conciliación entre la vida familiar y laboral y el *Homeschooling*. *El País* recogía las opiniones de la CEAPA (Confederación Española de Padres y Madres de Alumnos de la escuela pública) que planteaba como cuestión qué ocurriría con el alumnado que no pudiera acceder a la educación a distancia (Torres, 2020). Ante esto, consejerías de Educación de diferentes comunidades autónomas, como Madrid o Sevilla, valoraron proporcionar dispositivos digitales, como tablets,

o tarjetas SIM que permitieran la conexión a internet a aquellos alumnos con menos recursos (El Economista.es, 2020).

Pues bien, a lo largo de este documento desarrollamos un estudio sobre el proceso de aprendizaje que ha tenido lugar durante el estado de alarma en España por la Crisis del Covid-19, de forma más concreta, en la Comunidad de Madrid. Este trabajo de investigación tendrá como base una fundamentación teórica en la que se analizará nuestro tema, el aprendizaje en línea, incorporando aportaciones de expertos, datos históricos sobre su origen y evolución y noticias de actualidad que proporcionen información sobre el e-learning en los meses de confinamiento. Se procederá, después, al análisis de las opiniones de las familias y docentes sobre sus vivencias en relación al proceso educativo a distancia vivido, para, finalmente, exponer unas conclusiones que esclarezcan el tema lo más específicamente posible. Entre las cuestiones a las que tratamos de dar respuesta con este estudio destacamos: *¿Los alumnos de Educación Primaria han continuado con sus clases desde casa? ¿Contaban con conexión a internet? ¿Disponían de un dispositivo digital para estudiar y realizar las tareas escolares? ¿Cómo ha sido la conciliación familiar y laboral con el homeschooling? ¿Qué opinan las familias sobre esta modalidad educativa? ¿Creen que desarrolla la autonomía de sus hijos e hijas? ¿Ha influido el nivel económico de estas en el acceso a red wifi o disponibilidad de recursos digitales? ¿Cómo está siendo el esfuerzo de los alumnos durante este proceso de aprendizaje? ¿Y la comunicación entre familia y escuela? ¿Cómo se va a evaluar a estos alumnos? Y los docentes, ¿cómo están viviendo el proceso de adaptación a esta modalidad educativa? ¿Cómo valoran su formación en competencia medial? ¿Cómo valoran la de sus alumnos? ¿Cuáles son los principales problemas que han detectado?*

2. PLANTEAMIENTO TEÓRICO

2.1. *El origen del e-learning. Conceptualización*

El concepto de e-learning, «electronic learning» o «aprendizaje electrónico» surge en la década de los noventa, de la mano del auge y desarrollo de las nuevas tecnologías y de Internet como soporte y medio generalizado para compartir y transmitir la información (Bartolomé y Sandals, 1998).

Siguiendo a Gros (2018), aparece como una modalidad de formación asociada a la educación a distancia, pues comparte con ella la no presencialidad del modelo, pero el énfasis se produce en la utilización de Internet como sistema de acceso a los contenidos y a las actividades de la formación, siendo, además, imprescindible la interacción y la comunicación en este tipo de formación. Estos dos últimos elementos, la interacción y la comunicación, se configuran, en palabras de Vergara (2014), como fundamentales y básicos si se quiere establecer un sistema eficaz y eficiente de enseñanza-aprendizaje.

Adell y Sales (1999) aludieron a Harisim (1990) para resaltar la propuesta de pedagogos sobre un nuevo dominio de aprendizaje, la educación online, que

combinaba rasgos de la educación a distancia tradicional (en sus orígenes, educación por correspondencia) con la intensa interacción comunicativa que se producía en la formación presencial. Estos pedagogos guardaban la hipótesis de que los nuevos medios informáticos tenían la capacidad para enriquecer notablemente la interacción entre profesores y estudiantes flexibilizando una modalidad educativa como la educación a distancia y permitiendo la introducción de estrategias didácticas anteriormente imposibles por las limitaciones de comunicación disponibles.

Fue la Comisión Europea (2001) quien adoptó la iniciativa e-learning como forma de concebir el futuro y presentó los principios, objetivos y líneas de acción de e-learning, definidos como «la utilización de las nuevas tecnologías multimediales y de internet para mejorar la calidad del aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios, así como los intercambios y la colaboración a distancia». Según la Comisión, el e-learning contemplaba también una «intensificación del esfuerzo de formación a todos los niveles, mediante la promoción de una cultura digital para todos y la generalización de formaciones adecuadas para profesores y formadores, que no contemplara sólo la formación a la tecnología, sino sobre todo en el ámbito de la utilización pedagógica de la tecnología y de la gestión del cambio».

Así, podríamos compendiar el concepto de e-learning como aquel proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce a través de la Red y que exige, a pesar de la distancia que separa a profesor y alumno, una comunicación síncrona y asíncrona ente ambos y una interacción didáctica permanente. En este proceso el alumno se convierte en protagonista de su propio aprendizaje y el docente, en guía que le ayuda en su recorrido.

Atendiendo a lo mencionado, en el e-learning desaparecen las barreras del espacio y del tiempo, pues los estudiantes pueden trabajar desde cualquier lugar y en cualquier momento; se flexibiliza la formación al multiplicarse los recursos y los métodos que pueden emplearse e impera la actualización de contenidos.

Rosenberg (2001) aludía al e-learning como el «uso de las tecnologías basadas en internet para proporcionar un amplio abanico de soluciones que aúnen adquisición de conocimiento y habilidades o capacidades» y Herrera (2000) conceptualizaba el término distinguiendo «el “e-” como aprendizaje basado en tecnologías de internet» y el «learning» «como metodología centrada en el sujeto que aprende»; confiriendo, en palabras de Sevillano (2008), cuatro aspectos claves a este tipo de aprendizaje: «formación, educación, información y comunicación».

Apuntamos, por tanto, como rasgos fundamentales que en el e-learning el discente se convierte en el protagonista, desarrollando su autonomía al deber responsabilizarse y dirigir su proceso de aprendizaje, marcando su ritmo, seleccionando diversas fuentes de información a través de las herramientas digitales, manteniendo una constancia, una motivación y una comunicación continua y permanente con el docente; quien, a su vez, debe modificar su papel de mero transmisor de información a guía y diseñador de situaciones de aprendizaje, impulsando la comunicación y participación del alumno, evaluando su proceso y trabajando de forma colaborativa con otros docentes para mejorar su propia formación y actualizarla,

favoreciendo así el proceso de enseñanza. No obstante, han sido numerosos los estudios que a lo largo de los años se han sucedido aportando nuevas contribuciones al tema que nos ocupa.

2.2. *Desarrollo y evolución del aprendizaje en línea*

Tal como Seoane-Pardo y García-Peñalvo (2015) apuntaban, desde las primeras vinculaciones del concepto de aprendizaje electrónico con las redes de comunicaciones ha existido una tendencia a asimilar el e-learning con la educación a distancia, y aunque, como ya explicábamos, no pueden considerarse sinónimos, esta aceptación sigue manteniéndose hoy en día en muchos ámbitos.

Por ello es importante analizar la evolución que ha experimentado este aprendizaje y las aportaciones de diversos autores al respecto. Garrison y Anderson (2003) referencian cinco generaciones o etapas de e-learning apoyadas en diferentes modelos teóricos: la primera relacionada con el conductismo; la segunda con el cognitivismo (poniendo de relieve el estudio independiente del usuario); la tercera con el constructivismo (centrándose en las ventajas de la interacción humana de forma síncrona y asíncrona); la cuarta, sin marco teórico de referencia, combina la extracción de contenidos con la interacción de la comunicación a través del ordenador, y la quinta, basada en un modelo de aprendizaje inteligente y flexible.

De la misma forma, Seoane-Pardo y García-Peñalvo (2007) recurren al concepto de generación para clasificar los modelos de e-learning atendiendo a su evolución tecnológica y poniendo de manifiesto la existencia de diferencias cualitativas significativas en la evolución de la formación en línea. Para estos autores la primera generación se caracteriza por el «desarrollo e implementación de infraestructuras tecnológicas y búsqueda de herramientas de comunicación más eficientes». En esta primera fase parecen primar la tecnología y la digitalización de contenidos formativos. La segunda, según estos autores, se caracteriza por «el desarrollo de modelos e indicadores de calidad, a los que han de adaptarse tanto las aplicaciones como los contenidos y los componentes humanos de la formación, docentes y estudiantes». Pero, además, se adelanta una futura tercera generación basada en «soluciones tecnológicas inteligentes y adaptativas».

Downes (2012) concreta, también en generaciones, el conjunto de tecnologías que han caracterizado el desarrollo del e-learning con el paso de los años. Según este autor, la generación cero representa una idea clara: publicar contenido en línea; la primera generación se centra en la idea de red en sí misma (correo electrónico, como ejemplo, que permite una conexión y comunicación virtual); la segunda generación trae consigo el uso del juego educativo y la tercera plataformas de aprendizaje (fusionando la cero y la primera); la cuarta y la quinta se relacionan con la Web 2.0, y la sexta se centra en el modelo de los Cursos Online Masivos en Abierto (MOOC, por sus siglas en inglés).

Vázquez-Cano y Sevillano (2019) señalan, apoyándose en Gros (2011) citado en Cabero (2013), que los docentes pueden estar utilizando el e-learning desde

una de las tres generaciones siguientes: la primera, basada en la adaptación de los materiales a formato web; la segunda, enfatizando en la búsqueda de un campus virtual adecuado; o la tercera, tratando de que el estudiante genere conocimiento desde la colaboración y la flexibilidad.

Estos autores explican, además, que cada Web representa una velocidad diferente y, por ende, unas características distintivas, y recurren a De Castro (2012) para describirlas de la siguiente forma: la Web 1.0 «sólo de lectura, estática y unidireccional»; la Web 2.0 (mencionada por Downes, 2012) caracterizada por «la colaboración y la inteligencia colectiva» (destaca los blogs o wikis, como principales tecnologías); la Web 3.0, o Web semántica, intenta «vincular, integrar y analizar datos de distintos conjuntos para obtener información nueva, y permite mostrar las cosas con un enfoque que el ordenador pueda entender»; y la futura Web 4.0 o red simbiótica, «inteligente, abierta y adaptativa en la lectura de los contenidos digitales».

Zapata (2015) destaca la importancia de las Wikis explicando su origen en la comunidad de patrones de diseño Portland Pattern, cuyos integrantes, informáticos, las utilizaron para escribir patrones de programa de ordenador. A lo que Vázquez-Cano y Sevillano (2019) añaden, en base a las aportaciones de Clercq (2009) en Santos (2012), que son un producto ofrecido por la Web 2.0 y que pueden considerarse como espacios colaborativos que permiten editar textos para realizar usos compartidos.

Estos autores presentan, junto al e-learning, otros tres sistemas de aprendizaje en línea: el m-learning (*accediendo a servicios formativos desde dispositivos móviles*), el t-learning (*aprendiendo interactivamente a través del televisor*) y el u-learning (*formándose en todo lugar y tiempo a través de todo dispositivo digital*).

2.3. Estado actual del e-learning. Proceso de aprendizaje en tiempos de confinamiento

Señalábamos, en epígrafes anteriores, que en tiempos de confinamiento nuestra educación estaba sobreviviendo gracias a Internet, sin embargo, la ministra de Educación, Isabel Celaá, revelaba que entre un 10 % y un 12 % de los alumnos «por circunstancias de distinta naturaleza no se están conectando con el profesorado a distancia ni participan en aprendizaje online» y apuntaba como posibles causas las «pallas virtuales o la falta de tecnología, tiempo o condiciones socioeconómicas de sus familias» (Periódico digital *El Mundo*).

Para hacer frente a esas posibles diferencias de condiciones socioeconómicas entre las familias, la Comunidad de Madrid, junto con otras comunidades, decidió reforzar a los alumnos con tablets y tarjetas SIM, intentando solventar así la brecha tecnológica y económica de algunos hogares donde no hay medios disponibles para poder continuar con la educación de forma online (Programa *120 minutos*, TeleMadrid).

Pero se plantea, además, otra evidente dificultad, la conciliación entre la vida familiar y el *homeschooling*. De la misma forma que la enseñanza se ha trasladado

al sistema telemático durante el confinamiento, también lo han hecho empresas y entidades de toda España, creando así el «teletrabajo», una modalidad minoritaria en nuestro país antes de que se decretara el estado de alarma.

Lo cierto es que todo esto ha influido en la vida de las familias, quienes se han visto sumergidas en un sinfín de tareas diarias, vida familiar, teletrabajo y *homeschooling* que ha generado, en muchas ocasiones, niveles altos de ansiedad en algunos progenitores. *El País* (2020) recoge una investigación sobre «la conciliación familiar en tiempos de confinamiento por Covid-19» y deduce que las madres de menores que teletrabajan son las que más estrés soportan durante el confinamiento, y es que, tal como apunta Telemundo, en un artículo sobre «Home office» e hijos, «por lo que se ha observado en distintos núcleos familiares, los profesores han podido concluir que “el seguimiento escolar de hijos e hijas en edad educativa lo hacen sobre todo las madres” lo que se traduce en un elemento de ansiedad y estrés añadido al hecho de “teletrabajar”».

Pero, además, algunas familias destacan las diferencias entre educación online y «planteamiento de tareas». Carlos Gómez, Chief Marketing Officer en The Valley, *hub* de innovación y formación, resaltaba: «A mi hija le han mandado un tocho de deberes en PDF. Esto no es educación online y evidentemente está perdiendo el tiempo» (Refojos, 2020). A su vez, Patricia Heredia, profesora y fundadora de una academia de robótica en Huesca que sube videotutoriales a Youtube sobre ciencia y tecnología, apuntaba en esta misma noticia que «no es lo mismo recibir un documento escaneado con equis ejercicios de matemáticas o que el colegio diga que tienen que leer tal libro, que aprovechar las posibilidades reales del e-Learning». Parece evidente que el principal problema al que se enfrentan las familias españolas no es tanto tener a los hijos en casa, sino que no hay un formato para que su educación continúe.

Albert Sangrà, catedrático de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC, defiende que se deben tener en cuenta que las nuevas generaciones están habituadas a consumir contenido online y a manejar dispositivos digitales, lo que debe aprovecharse para acompañarles y aportarles las herramientas para que desarrollen sus habilidades en ese entorno digital» (Refojos, 2020). El catedrático considera, además, que la transición hacia lo online está al alcance del sistema educativo público español y resalta que se requiere colaboración entre centros e instituciones.

Se plantea, por ende, la necesidad de replantear el sistema educativo de nuestro país, que ha puesto de manifiesto diversas carencias durante el confinamiento. Europa Press (2020) refleja que el PSOE exige un Plan de digitalización de la educación con el que se dé respuesta a las carencias del sector que se han registrado durante el confinamiento por la crisis sanitaria del Covid-19. Así mismo, se plantea un diseño de una radio y televisión educativas, con canales en abierto que ofrezcan una formación adecuada a las distintas etapas educativas, para las áreas del país sin Internet o sin televisión por cable, dando cobertura así al alumno sin tecnología. Y es que, según Sevillano (2008), la televisión y la radio «han sido durante el siglo XX

dos de los medios de comunicación con mayor presencia en nuestras sociedades, independientemente de su nivel de desarrollo, lo que los llevó a considerarlos, como los medios básicos de comunicación social». Nuestra autora, además, asegura que «la formación del profesorado es una de las pistas claves para la incorporación de cualquier medio a la práctica educativa», siendo esta formación más necesaria si «contemplamos que cada vez se reclama un modelo de profesor más práctico, reflexivo y crítico en su actividad profesional de la enseñanza».

Así, deducimos la importancia de la formación docente en cualquier camino hacia la mejora educativa. Gutiérrez (2020) refleja que la suspensión de las clases presenciales obligó a un cambio brusco en la metodología y a una adaptación muy rápida hacia una docencia no presencial, poniendo de manifiesto que no todos los profesores estaban preparados para las clases a distancia. Se observaban, por tanto, resultados muy dispares, pues mientras algunos centros y docentes se han adaptado a la docencia virtual impartiendo clases telemáticas, otros se han limitado a pasar tareas incluso «desconectándose» de los alumnos y sus familias.

Algunos centros, como el colegio Maristas o el IES Sierra Bermeja, ya tenían cierto camino recorrido en esto del aprendizaje electrónico. El primero, comprometido con la transformación digital, se incorporó hace un año al programa Showcase school de Microsoft, lo que ha facilitado su adaptación al aprendizaje en línea durante el confinamiento (empleando como herramienta de trabajo Microsoft Teams). El IES Sierra Bermeja, por su parte, ya pertenecía antes de todo esto a la Google Class for Education, lo que le ha proporcionado importantes recursos para facilitar la comunicación entre docentes y discentes durante el confinamiento (como cuentas de correo corporativo para ambos). Por su parte, Pedro Ruiz, docente y vocal de la Asociación Andaluza de Profesores de Tecnología, aseguraba que «no es extraño que los alumnos no sepan utilizar el correo pues que sepan utilizar el móvil o jugar con la “Play” no significa que tengan competencias digitales», insistiendo en la importancia de impartir Tecnología desde Primaria.

Chacón (2020) recoge las disparidades de opinión entre padres y centros bajo el titular: «Colegios y padres de familia, enfrentados por clases virtuales». Según este autor, la calidad de la educación es una de las principales quejas. Mientras que hay padres que alegan que sus hijos no están aprendiendo haciendo dictados frente a la cámara del ordenador, y que la carga horaria es inferior, otros afirman que «los profesores piensan que, como los muchachos están en casa, hay que saturarlos de trabajo. A veces no terminan hasta las ocho o nueve de la noche». El rector de una institución privada asegura, en relación a esto, que los colegios y profesores no han sabido pasar al modelo virtual, pues algunos piensan que es lo mismo dar clases frente a una cámara y otros que se trata de sobrecargar a los niños de trabajos en casa.

3. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta nuestros objetivos en este trabajo y el papel que, como autores, vamos a ejercer durante el desarrollo del mismo, clasificamos este

documento como un tipo de investigación aplicada. Este estudio está enfocado a la recolección de datos sobre el proceso que está siguiendo la educación en la etapa de Primaria, en esta modalidad virtual y a distancia (implantada temporalmente, en España, a consecuencia de la crisis por Covid-19) en la Comunidad de Madrid, que nos va a permitir analizar y describir la situación vivida por las familias y los docentes con alumnos en la etapa mencionada (en centros públicos, concertados y no concertados), abordando diversas variables que más adelante detallaremos y dando respuesta a los interrogantes formulados.

Consideramos que toda investigación aplicada requiere de un previo conocimiento del campo de estudio investigado, que permita formular específicamente las cuestiones a las que, con nuestro marco empírico, queremos dar respuesta. Es por ello que comenzamos este trabajo con un marco conceptual que introduce teóricamente el tema que analizamos durante el desarrollo del estudio: la educación virtual como modalidad de aprendizaje implantada en la Comunidad de Madrid (y en toda España) de forma temporal, a consecuencia de una crisis sanitaria por Covid-19.

Para elaborar este marco conceptual que proponemos, se procede a una amplia búsqueda de artículos, documentos y noticias que nos permitan conocer y entender la situación actual de nuestro tema. Prestando especial atención a nuestros objetivos de investigación, establecemos tres itinerarios de búsqueda y delimitamos, temporalmente, cada uno de ellos. El primero engloba un horizonte temporal de veinte años (comprendidos entre 1990 y 2010). En él, se pretende obtener una visión genérica sobre el origen, la evolución y el desarrollo del e-learning, como aprendizaje a través de medios informáticos, para lo que se recurre a información nacional e internacional, introduciendo como términos principales de búsqueda «e-learning» o «aprendizaje virtual» en diferentes buscadores y portales de difusión. El segundo itinerario de búsqueda abarca los diez años siguientes (del 2010 al 2020) y, a través del mismo, se procura revisar los estudios y las aportaciones relacionados con nuestro objeto de investigación, comprobando y analizando, así, el avance y el desarrollo del aprendizaje virtual en educación. Los términos de búsqueda y los recursos de información serán los especificados anteriormente. El tercer y último itinerario comprende los últimos tres meses (marzo, abril y mayo de 2020) y persigue la búsqueda exhaustiva de recientes documentos y noticias que aborden el tema, el aprendizaje virtual, a partir de la modalidad educativa temporal implantada en España, y, de forma más concreta, en la Comunidad de Madrid, para continuar con las clases desde casa cumpliendo, así, el periodo de confinamiento establecido durante el estado de alarma por Covid-19. Para ello, se recurre a las noticias publicadas en prensa nacional e internacional, informes televisivos y diversos medios de comunicación que aborden la situación actual de este tema en nuestra sociedad, introduciendo en los buscadores los términos ya señalados. Finalizado el periodo de búsqueda y recogida de información, se realiza una selección de documentos (mediante una lectura de cada uno de ellos) optando por aquellos cuyos contenidos puedan dar forma a nuestra teoría; y, uniendo información relevante a nuestras aportaciones personales (descartando aquella que no

lo sea), desarrollamos el marco conceptual necesario para llevar a cabo la segunda parte de nuestro trabajo (marco empírico). La parte experimental de este estudio tiene como principal fin conocer las opiniones que, sobre la modalidad educativa a distancia en Madrid durante el confinamiento, tienen las familias de los alumnos en Educación Primaria escolarizados en centros de titularidad pública, concertada y no concertada. Para obtener las diversas percepciones de estas familias, emplearemos como instrumento de análisis un cuestionario que será difundido a través de diversas redes sociales y sistemas de mensajería instantánea. Por otro lado, analizaremos la perspectiva de dos docentes de Primaria de diferentes centros educativos de la Comunidad de Madrid sobre el tema que nos ocupa, a través de entrevistas semiestructuradas.

Los datos obtenidos del estudio (respuestas de cuestionarios y entrevistas) serán recogidos en bases de datos y tablas (que especificamos en el siguiente epígrafe) que nos facilitarán la extracción de resultados y la elaboración de las conclusiones del estudio, incorporando, a los resultados obtenidos en la parte empírica, los conceptos, análisis e investigaciones trabajados en la conceptual. Tal como se ha explicado, se elaboró un modelo de cuestionario para familias (ver anexo 2) alternando preguntas de selección y valoración con preguntas de respuesta abierta. Recurrimos a la Plataforma Google Forms (herramienta que nos ofrece Google Drive para facilitarnos la creación de formularios) para difundir los cuestionarios a las familias con alumnos en Primaria en centros públicos, concertados y no concertados de la Comunidad de Madrid, entre los que destacamos los colegios: Los Almendros, Hipatia o Santa Mónica (municipio Rivas-Vaciamadrid); Juan de Austria, Miguel Hernández, Escolapios, San Joaquín y Santa Ana, Sagrado Corazón de Jesús o Santos Niños (municipio Alcalá de Henares); Pinocho o San Juan Bosco (municipio Torrejón de Ardoz); Colegio Gredos San Diego (Moratalaz-Madrid); Las Rosas (San Blas-Madrid). La difusión se realizó de manera online, mediante diversas redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram...) y aplicaciones telefónicas (WhatsApp) y se estableció un margen de diez días para participar en el estudio cumplimentando el cuestionario. En este periodo se obtuvieron un total de 123 respuestas, que quedaron reducidas a 120 tras realizar una selección final (eliminando aquellas en las que no se había completado la totalidad de preguntas o se habían cumplimentado erróneamente). Los datos obtenidos de los cuestionarios se recogieron en la base de datos SPSS (ver anexo 1), que nos permitió organizar toda la información, analizarla en función de variables creadas y representar los resultados en forma de tablas, diagramas de sectores y gráficos. El contacto con los docentes de Educación Primaria de dos instituciones educativas de Madrid tuvo lugar vía telefónica y las entrevistas tuvieron una duración de, aproximadamente, 30-40 minutos. El análisis cualitativo de la información recogida en estas entrevistas a los docentes partió de una categorización de nuestro texto obtenido como resultado de las transcripciones manuales de las entrevistas. Tomando como base el sistema categorial mixto, se preestablecieron categorías previas de las que se extrajeron otras emergentes que respondían a nuestro objetivo específico

(conocimiento y comparación de las percepciones de docentes sobre esta nueva modalidad educativa temporal implantada).

4. RESULTADOS

Señalamos que nuestra muestra se compone de un total de 120 participantes (padres y madres escogidos al azar con alumnos en Educación Primaria en la Comunidad de Madrid). Destacamos que el 89,2 % de sujetos de nuestra muestra son mujeres (madres) y el 10,8 % hombres (padres) con edades comprendidas entre los 25 y los 52 años (rango de valores amplio que explica el alto valor de la desviación). La edad media de nuestra muestra completa es 41,92 años (y desviación típica 5,88), siendo la edad media de los padres 42,31 (desviación típica 5,82) y la de las madres 41,88 (desviación típica 5,91).

El porcentaje de familias que afirmaron que sus hijos estaban continuando con las clases desde casa fue, mayoritariamente, afirmativo (un 99,2 % de familias con alumnos en centros de las tres titularidades analizadas respondieron «sí»). El 0,8 % restante, correspondiente a alumnos que no están continuando con las clases desde casa, quedó distribuido, en su totalidad, en colegios concertados.

En relación al tiempo que los alumnos están dedicando a sus tareas escolares desde casa en este periodo de confinamiento, encontramos que un 57,1 % de los alumnos de 4.º curso, un 75 % de los de 5.º y un 51,5 % de los de 6.º afirmaron dedicar más de tres horas diarias al estudio y realización de tareas escolares, lo que nos permitió deducir que son los cursos más altos los que están dedicando más tiempo al trabajo escolar desde casa.

Así mismo, el cruce entre titularidad del centro y tiempo dedicado por sus alumnos al trabajo desde casa mostró un porcentaje mayoritario de estudiantes que dedican más de tres horas diarias al estudio y las tareas en colegios concertados y no concertados, quedando el mayor porcentaje de alumnos de colegios públicos en un tiempo de trabajo diario de entre 2 y 3 horas.

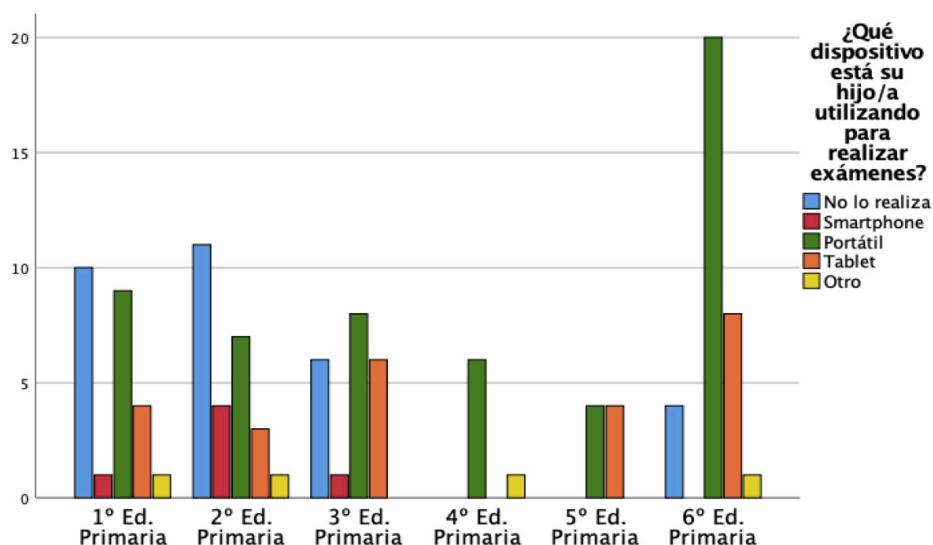
En lo relativo a la disponibilidad de los alumnos de un dispositivo digital propio desde el que trabajar en las tareas y estudiar, en función de la titularidad del centro al que se encuentran adscritos, comprobamos que un 55,8 % de los alumnos afirmaron contar con un dispositivo propio (de los cuales un 31,65 % pertenecían a centros concertados y no concertados y un 24,15 % a públicos); seguido de un 34,2 % que aseguraron utilizar uno de uso compartido (quedando distribuido este porcentaje en un 18,35 % de alumnos de centros públicos, un 15,02 % de concertados y un 0,83 % de no concertados); y un 10 % (mitad centros públicos, mitad centros concertados) que negaron disponer de un dispositivo personal.

Según las familias que cumplimentaron nuestro cuestionario, en los alumnos de Educación Primaria el dispositivo más utilizado para estudiar es el ordenador portátil, con un 54,2 %, seguido de la tablet, con un 23,3 %. Para realizar las tareas escolares el porcentaje más alto se mantiene en aquellos estudiantes que utilizan el portátil (con un 49,2 %), seguido de los que emplean la tablet (22,5 %).

A la pregunta *¿Qué dispositivo está utilizando su hijo para realizar exámenes?* (ver Gráfico 1) el 45 % de las familias volvieron a colocar en primer lugar el portátil, seguido de un 25,8 % de padres que señalaron que sus hijos no realizan esta acción (destacamos que de este porcentaje de alumnos que no están realizando exámenes durante el confinamiento, un 67,74 % se corresponden con los dos primeros cursos de Primaria y un 19,35 % con alumnos de 3.º).

El mayor porcentaje de estudiantes en la recepción y envío de emails está en un 39,2 % que aseguraron no realizar esta acción (un 80,86 % de los cuales pertenecientes a 1.º, 2.º y 3.º de Educación Primaria); seguidos de un 24,2 % que emplean el portátil para el enviar y recibir correos, y un 22,5 % (muy cercano) que usan el *smartphone*.

GRÁFICO 1
Relación curso académico y dispositivo para realizar exámenes

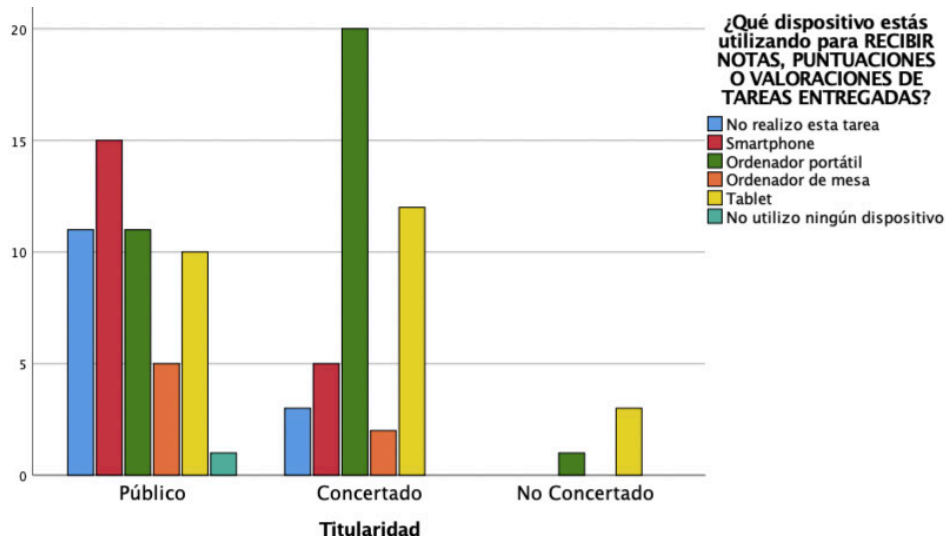


*Extracción SPSS.

En cuanto al desarrollo de la autonomía en los alumnos, el 69,2 % de las familias consideran que esta nueva modalidad educativa virtual y a distancia favorece el trabajo autónomo de los estudiantes. De este porcentaje, cabe destacar que fue 6.º de Primaria el curso que más respondió «sí» (ver Gráfico 2), seguido de los tres primeros cursos de la etapa en el siguiente orden: 2.º, 3.º y 1.º. Comprobamos, así, que no existe una relación directa entre el curso y el desarrollo de la autonomía (según la opinión de las familias).

GRÁFICO 2

Distribución por cursos del porcentaje de familias que consideran que esta modalidad educativa virtual «sí» contribuye al desarrollo de la autonomía

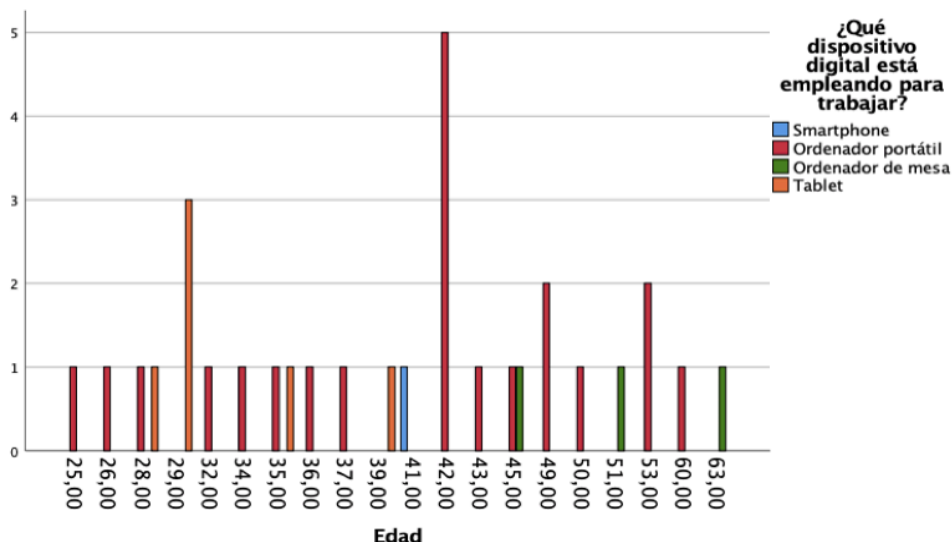


En las tres titularidades, el porcentaje mayor es aquel que considera que el esfuerzo de sus hijos está siendo superior en esta nueva modalidad a distancia (40,4 % en centros públicos, 47,5 % en concertados y 50 % en no concertados), seguido de los que opinan que este esfuerzo se mantiene igual (35,1 % en públicos, 33,9 % en concertados y 25 % en no concertados). El porcentaje restante en cada titularidad considera que el esfuerzo de los alumnos está siendo inferior en esta nueva modalidad educativa.

El Gráfico 3 nos muestra la distribución del porcentaje de padres y madres en cuanto a cómo valoran la comunicación que se está dando entre el centro educativo y los alumnos-familia en esta nueva modalidad de aprendizaje. Observamos que la gran mayoría (un 33 %) la califican como aceptable (de los cuales, un 50 % pertenecen a centro concertado y un 47,5 % a centro público, porcentajes bastante igualados); seguidos de aquellos que la valoran como considerable, un 28 % (58,82 % concertados y 32,35 % públicos). Deducimos así que la valoración mejora en los concertados (pues aumenta el porcentaje en las valoraciones superiores) y empeora en los públicos (disminuye el porcentaje en valoraciones superiores).

GRÁFICO 3

Valoración de las familias sobre el proceso comunicativo entre alumnos-familias e institución educativa durante esta nueva modalidad educativa



Destacamos que un 57,5 % de las familias conocen cómo será la evaluación de los alumnos en este curso académico 2019-20 (el porcentaje restante, un 42,5 %, asegura no conocer el procedimiento evaluativo que se va a llevar a cabo). Teniendo en cuenta la titularidad del centro en el que se encuentran adscritos se extrae que un 100 % de los pertenecientes a centros no concertados conocen el sistema de evaluación que se va a emplear, así como el 59,3 % de familias con hijos en centros concertados. En los colegios públicos, el porcentaje se reduce a un 52,6 %.

A la pregunta *¿Qué opción de evaluación considera más adecuada?*, las familias con alumnos en los tres últimos cursos de Primaria estiman oportuno, con un porcentaje considerablemente mayoritario, evaluar a los estudiantes online y con trabajos (85,7 % en 4.º; 62,5 % en 5.º, y 69,7 % en 6.º). En 3.º de Primaria el porcentaje mayoritario se mantiene, también, en la evaluación online y mediante trabajos, aunque más ajustado (un 47,6 %); en 2.º la opinión de los padres y las madres se divide a partes iguales entre aquellos que consideran oportuna la evaluación online y los que defienden la evaluación a través de una media de las actividades realizadas presencialmente por los alumnos antes del confinamiento. Esta última opción es la que prevalece en el primer curso de la etapa con el porcentaje mayor (56 %). El porcentaje de familias que defienden el aprobado general es minoritario en todos los cursos de la etapa, repuntando el 12,5 % de padres con alumnos en 5.º de Primaria que consideran esta opción como la más acertada.

La conexión a internet desde casa fue confirmada por un 98,2 % de las familias con alumnos en centros públicos, por un 94,9 % en concertados y un 100 % en no concertados. El análisis del nivel económico y la conexión a internet de los padres y madres que cumplimentaron nuestro cuestionario dedujo que un incremento en el primero se traducía en un aumento del segundo. Así, en las familias con nivel económico bajo el porcentaje con conexión a internet se situaba en un 75 %, en familias con nivel medio-bajo en un 95 %, el nivel medio conllevaba un 97,3 % y el medio alto un 100 %. Lo que confirma la posible relación entre ambas variables.

El análisis de la accesibilidad de las familias al proceso educativo actual de sus hijos comporta, también, la conciliación de vida laboral y *homeschooling*. Así, estudiando la situación laboral de cada una de las madres o padres que respondieron a nuestro cuestionario, extrajimos que el porcentaje más alto (47,8 %) de las familias que indicaron estar en situación de desempleo podía conciliar «mucho» su vida laboral y el proceso educativo de sus hijos. El porcentaje mayoritario en las familias que afirmaron tener un ERTE señaló como «aceptable» la conciliación que podían hacer de su vida laboral y el *homeschooling* (un 40,0 %). Los activos que indicaron estar teletrabajando desde casa evaluaron, también por mayoría (un 51,2 %), como «aceptable» su posibilidad de conciliación. Y el porcentaje de los activos con trabajo presencial se distribuyó de forma muy igualada entre aquellos que calificaron como «aceptable» su conciliación (un 36,6 %) y los que señalaban «poco» como opción que mejor la representaba (31,7 %).

La ayuda que las familias pueden ofrecer a sus hijos en su proceso educativo actual se valoró, además, en función de sus estudios finalizados, extrayendo como conclusiones que un 91,8 % de los padres y madres con estudios universitarios finalizados afirmó poder ayudar a sus hijos en el proceso señalado; porcentaje que disminuyó al 79,1 % en aquellas familias con estudios secundarios/bachillerato; y que continuó reduciéndose hasta un 68,8 % en padres y madres con estudios primarios. Se observa, por tanto, una posible relación entre la variable estudios finalizados de las familias y ayuda que pueden ofrecer a sus hijos.

Se analizó, también, el nivel económico de las familias y su disponibilidad de recursos digitales (en: muy escasa, escasa, aceptable, considerable y abundante), observando una mejora gradual en las calificaciones señaladas conforme se producía un incremento del nivel económico. Así, el porcentaje mayoritario de familias con nivel económico bajo calificó su disponibilidad como escasa (50 %); el mayor porcentaje de familias con nivel medio-bajo se ubicó en «aceptable», el 35 %; la mayor parte de las familias de nivel económico medio calificaron como «abundante» su disponibilidad de recursos digitales (un 38 %); porcentaje que aumentó al 47,6 % en familias con nivel medio-alto.

A la pregunta *¿Dispone su hijo de dispositivo digital propio para estudiar y realizar las tareas escolares en esta nueva modalidad a distancia?*, el porcentaje mayoritario de familias de nivel económico bajo y medio-bajo (75 % y 40 % respectivamente) indicó que sus hijos utilizaban uno de uso compartido (siendo el ordenador portátil la opción más escogida). En las familias de nivel medio y medio

alto el porcentaje mayor (65,3 % y 61,9 % respectivamente) señaló que sus hijos sí contaban con un dispositivo propio para estudiar y realizar las tareas escolares (siendo las opciones más elegidas el iPad y el ordenador portátil). Las opiniones de las madres y los padres que cumplimentaron nuestro cuestionario sobre esta modalidad educativa implantada temporalmente mostraron una evidente preferencia por la modalidad anterior (el 67 % de las familias considera insuficiente esta nueva modalidad educativa) y un destacado 30 % valoró la posibilidad de implantar esta nueva modalidad como opción complementaria a la anterior. El 3 % minoritario representa a las familias que consideraron la posibilidad de implantar esta modalidad como definitiva.

Cabe destacar que, analizando la valoración señalada junto al nivel económico de las familias, se extrajo que el 100 % de aquellas con nivel bajo considera insuficiente la modalidad actual, reduciéndose este porcentaje a un 85 % en familias de nivel medio-bajo, así como a un 64 % en familias de nivel medio y a un 52,4 % en familias de nivel medio-alto. Se comprueba que, a menor nivel económico, mayor porcentaje de familias que considera insuficiente la modalidad actual. De igual forma, el porcentaje de padres y madres que la valoran como posible opción complementaria a la modalidad presencial aumenta conforme se produce un incremento del nivel económico de las familias.

El análisis de las transcripciones de las entrevistas docentes a través de un sistema categorial mixto nos permitió establecer tres categorías previas: desarrollo, aprendizaje y formación, e incorporar categorías emergentes de cada una de ellas a partir de las aportaciones y percepciones personales de nuestros docentes. Las categorías previas se preestablecieron tomando como apoyo los objetivos de análisis; fundamentalmente conocer cómo nuestros docentes están desarrollando sus clases telemáticamente, cómo valoran su formación en el manejo de medios y el aprendizaje en línea en Primaria, y cuáles son los principales problemas que detectan en esta nueva modalidad educativa.

De la categoría previa «desarrollo» emergen como aspectos relacionados con él las categorías: herramientas, organización (de la que derivan: programación y horario), evaluación (de la que se extraen: porcentajes y actividades) y comunicación (alumnos, familias y otros compañeros docentes). Los docentes, al ser preguntados por cómo estaba siendo el *desarrollo* de sus clases durante el confinamiento aludieron en sus respuestas a aspectos relacionados la *programación*, el *horario* que están siguiendo, el proceso de *evaluación*, las *herramientas* empleadas y la *comunicación* con los alumnos, familias...

De la categoría previa «aprendizaje» emergen: dificultades (de la que se extraen, a su vez: adaptación, familias, atención diversidad y manejo), ritmo, acceso y curso próximo. Señalamos que nuestros docentes atribuyen al proceso de *aprendizaje* virtual que está teniendo lugar *dificultades* relacionadas con la *adaptación* a esta nueva modalidad, con la imposibilidad de *atender* a la *diversidad* del alumnado o con la soltura o el *manejo* de las herramientas didácticas y la influencia de las *familias* sobre ello. Así mismo, mencionan la ralentización del proceso (aludiendo

así al *ritmo*), la facilidad de *acceso* a red wifi y dispositivos digitales de trabajo de sus alumnos y a la necesidad de repaso al comienzo del *curso próximo*. Por último, de la categoría «formación» extraemos dos categorías emergentes: grado y continuidad; pues los docentes al ser preguntados por su *formación* en competencia medial aluden a su *nivel* competente en el que influye el *continuo* y permanente proceso formativo, en gran parte autónomo.

Se deduce que ambos docentes están recurriendo a herramientas didácticas virtuales para continuar con su práctica docente, entre las que destacan: Classroom, Microsoft Teams, Edmodo, Blog o Kahoot. Tanto el docente 1 como el 2 declaran, además, haber modificado su horario y reestablecido la programación de contenidos, trabajando aquellos más «básicos» y sencillos de impartir en esta nueva modalidad educativa. En cuanto a la evaluación, ambos maestros afirman dedicar un porcentaje del 30 % y el 40 % respectivamente a la valoración de las clases online (evaluando asistencia, participación...) y un 60 % y un 40 % respectivamente a las pruebas o exámenes online. El docente 1 asegura destinar su 10 % restante a las tareas diarias y el docente 2, su 20 %, a las habilidades o *skills* trabajadas en su especialidad (Reading, Writing, Listening y Speaking). El contacto establecido con las familias es, en el caso de nuestros profesores, a través de Classroom o correo electrónico (docente 1) y por Edmodo o Teams (docente 2); sin embargo, ambos afirmaron recurrir a las llamadas telefónicas al comienzo del cambio para valorar las distintas situaciones de los alumnos.

Nuestros docentes atribuyen al proceso de adaptación a la modalidad virtual calificativos como estresante u horrible, lo que pone de manifiesto una evidente dificultad, tanto de maestros como de centros educativos, para establecer un modo de actuación que permitiera continuar con las clases desde casa. Por otro lado, mientras que el docente 1 detecta cierta autonomía en el manejo de las tecnologías con fines didácticos por parte de sus alumnos (lo que muy probablemente atribuímos al hecho de que en su institución educativa se utiliza el iPad como medio de trabajo), el docente 2 relata verdaderas deficiencias en la competencia digital de sus alumnos para seguir con su proceso de aprendizaje.

Ambos consideran que el ritmo de aprendizaje ha bajado (a los alumnos les cuesta mucho más entender lo que se trabaja) y que, con toda probabilidad, el curso próximo deban comenzar repasando contenidos que se han quedado «descolgados» en este.

En cuanto a su formación en competencia medial, el docente 1 asegura no haber recibido cursos y haber sido, en parte, autodidáctica, en este sentido, consiguiendo un nivel de competencia medial bueno (bajo su valoración). El docente 2, por su parte, declara haber recibido cursos en la propia institución (antes de que se diera esta situación) y los califica como «bastante útiles»; aunque confiesa haberse planteado hasta qué punto sabría desenvolverse en esta modalidad, considera que su nivel de competencia es bueno.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, debemos destacar que nuestra muestra está compuesta por un 89,2 % de madres y un 10,8 % de padres, lo que ratifica la aportación de Telemundo sobre que el seguimiento escolar de hijos e hijas en edad educativa lo hacen sobre todo las madres.

El 99,2 % de las familias con alumnos en Educación Primaria que respondieron a nuestro cuestionario afirmaron que sus hijos estaban continuando con las clases desde casa. Aunque, tal como mostraron nuestros resultados, la posibilidad de conexión a internet de las familias variaba en función del nivel económico de estas (mientras que un 100 % de las familias con nivel medio-alto declaraba disponer de conexión a red Wifi, solo un 75 % de aquellas con nivel bajo afirmaba poder acceder a Internet). Lo que se corresponde con las declaraciones de Celaá sobre que entre un 10 % y un 12 % de los alumnos no participaban en aprendizaje online y una de las causas podría ser la condición socioeconómica de las familias. En relación a esto declaramos que un 50 % de las familias de nivel económico bajo, de nuestro estudio, valoraba como «escasa» su disponibilidad de recursos digitales y el porcentaje mayoritario de familias con economía media o media alta la valoraba como «abundante».

En cuanto a la opinión que los padres y madres poseen sobre esta nueva modalidad educativa virtual declaramos que, en nuestra investigación, el porcentaje mayoritario (un 67 %) la consideran «insuficiente», observándose correspondencia entre el nivel económico de las familias y su opinión sobre esta modalidad (a menor nivel, mayor porcentaje de familias que la valoran como «insuficiente»).

Así mismo, nuestro estudio refleja que el porcentaje mayoritario de los alumnos de centros públicos dedican de 2 a 3 horas a estudiar y realizar las tareas escolares (reduciendo así el horario escolar que seguían en la modalidad presencial). En los centros concertados y no concertados, el porcentaje mayoritario declara dedicar más de tres horas al estudio diario. La valoración de las familias del esfuerzo de los alumnos en esta nueva modalidad es bastante más ajustada, correspondiéndose así con la disparidad de opiniones apuntada por Chacón (2020) en su artículo sobre «Colegios y padres de familia, enfrentados por las clases virtuales»; no obstante, en nuestro estudio predomina la opinión de las familias que consideran que el esfuerzo de sus hijos está siendo superior (que se corresponde con la afirmación de nuestros docentes de que a sus alumnos les cuesta entender mucho más todo lo trabajado en clase).

Apuntaban, además, nuestros docentes que el proceso de adaptación a esta nueva modalidad educativa había generado en ellos estrés, ansiedad e incluso horror..., lo que ratifica, también, la afirmación de Gutiérrez (2020), quien ponía de manifiesto que la suspensión de las clases presenciales había obligado a un cambio brusco en la metodología que había resaltado, a su vez, que no todos los profesores estaban preparados para las clases a distancia. No obstante, nuestros maestros atribuyen una buena valoración a su competencia medial aunque defienden una posible mejor organización que aludiría a la probable necesidad de replantear el

sistema educativo español en base a un plan de digitalización (explicado en Europa Press, 2020) que supla las carencias detectadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. y Sales, A. (1999). El profesor online: elementos para la definición de un nuevo rol docente. En *Edutec 99. IV Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la educación. Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Recuperado de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/62465/El_profesor_online_elementos_para_la_definición_de_un_nuevo_rol_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bartolomé, A. y Sandals, L. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/viewFile/61237/37251>
- Casi 10.000 docentes se forman en nuevas tecnologías durante el confinamiento (2020, 23 de mayo). *La Vanguardia*. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20200523/481343816554/casi-10000-docentes-se-forman-en-nuevas-tecnologias-durante-el-confinamiento.html>
- Chacón, M. (2020, 15 de abril). Colegios y padres de familia, enfrentados por clases virtuales. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/colegios-y-padres-de-familia-enfrentados-por-clases-virtuales-484434>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001). *Concebir la educación del futuro*. Bruselas, 28.3.2001. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0172:FIN:ES:PDF>
- Domínguez, J. (2020, 13 de abril). La pandemia muestra las carencias de la enseñanza a distancia: «Al no tener un modelo, cada profesor está haciendo lo que cree correcto». *El diario.es*. Recuperado de https://www.eldiario.es/andalucia/cuestion-culpables-evidencia-preparado-educacion_0_1016299005.html
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge: essays on meaning and learning networks*. Canada: National Research Council. Recuperado de http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.Pdf
- Educación descarta terminar el curso escolar en Madrid en julio: «es la última opción» (2020, 8 de abril). Programa *120 minutos*. TeleMadrid. Recuperado de <http://www.telemadrid.es/programas/120-minutos/Enrique-OssorioQue-Julio-lectivo-ultima-0-2220677933--20200408014528.html>
- El PSOE exige un Plan de digitalización de educación tras carencias registradas en el confinamiento (2020, 30 de mayo). *Europa Press*. Recuperado de <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-psoe-exige-plan-digitalizacion-educacion-carencias-registradas-confinamiento-20200530184433.html>
- García-Peñalvo, F. J. y Seoane Pardo, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de e-Learning. Décimo Aniversario. *EKS*, 16. Recuperado de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/126062/DIA_GarciaSeoane_ConceptoeLearning.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Garrison, D. R. y Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century: a framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer.

- Gros, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (2), 69-82. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/20577>
- Gutiérrez, F. (2020, 31 de mayo). Una docencia a distintas velocidades. *SUR*. Recuperado de <https://www.diariosur.es/malaga/docencia-distintas-velocidades-20200523172126-nt.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.es>
- «Home office» e hijos: la combinación que lleva a las mujeres al límite (2020, 7 de mayo). *Telemundo*. Recuperado de <https://www.telemundo.com/lifestyle/2020/05/07/home-office-e-hijos-la-combinacion-que-lleva-las-mujeres-al-limite-tmna3762513>
- Madrid entregará 1.000 tablets y 2.000 tarjetas SIM con conexión a Internet para alumnos sin recursos (2020, 2 de abril). *El Economista.es*. Recuperado de <https://www.economista.es/ecoaula/noticias/10457735/04/20/Madrid-entregara-1000-tablets-y-2000-tarjetas-SIM-con-conexion-a-Internet-para-alumnos-sin-recurso.html>
- Refojos, M. (2020, 13 de marzo). ¿Niños sin clase pero con Tablet? ¿El coronavirus abre al puerta al e-Learning? *El Periódico*. Recuperado de <https://byzness.elperiodico.com/es/tu-formacion/20200313/ninos-sin-clase-pero-con-tablet-el-coronavirus-da-el-relevo-al-e-learning-7887313>
- Sáez, R. (2020, 7 de mayo). La explosión de la formación online. *La Vanguardia. Formación*. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/vida/formacion/20200507/481005820399/tiempos-coronavirus-formacion-sobrevive-gracias-internet.html>
- Sanmartín, O. (2020, 26 de marzo). Celaá revela que el 12 % de los alumnos no está conectado con el profesor y ordena identificarlos. *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/espana/2020/03/26/5e7c9014fdddf5c328b4664.html>
- Sevillano, M. L. (2008). *Nuevas tecnologías en educación social*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S. A. U.
- Sevillano, M. L. y Vázquez-Cano, E. (2015). *Modelos de investigación en contextos ubicuos y móviles en Educación Superior*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S. A. U.
- Sevillano, M. L. y Vázquez-Cano, E. (2019). *Dispositivos digitales móviles en Educación. El aprendizaje ubicuo*. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones.
- Torres, A. (2020, 9 de abril). La rebelión de las familias contra las evaluaciones de sus hijos durante el coronavirus. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/sociedad/2020-04-08/rebelion-de-las-familias-contras-las-evaluaciones-de-sus-hijos-durante-el-coronavirus.html>
- Vergara, M. (2014). E-learning. La revolución educativa. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11 (2), 115-125. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/823/82332625002.pdf>
- Zapata, M. (2015). Patrones en e-Learning. Elementos y referencias para la formación. *Revista de Educación a Distancia*, (27). Recuperado de <https://www.um.es/ead/red/27/patrones.pdf>

